



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - UFRJ
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS - CFCH
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
Curso de Graduação em Pedagogia**

MAYSA MARY PAULO DOS SANTOS

**MAIS EDUCAÇÃO:
EDUCAÇÃO INTEGRAL OU REFORÇO ESCOLAR?**

Orientador: Prof. Dr. Roberto Leher

**Rio de Janeiro/RJ
2015**

MAYSA MARY PAULO DOS SANTOS

**MAIS EDUCAÇÃO:
EDUCAÇÃO INTEGRAL OU REFORÇO ESCOLAR?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
à Faculdade de Educação da Universidade
Federal do Rio de Janeiro como parte dos
requisitos necessários à obtenção do grau de
licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Leher

**Rio de Janeiro/RJ
2015**

MAYSA MARY PAULO DOS SANTOS

MAIS EDUCAÇÃO:

EDUCAÇÃO INTEGRAL OU REFORÇO ESCOLAR?

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de licenciado em Pedagogia.

Monografia submetida à defesa

Pública em: 16/09/2015

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Roberto Leher

Parecerista: Prof^a. Dr^a Leny Azevedo

Parecerista: Prof^a. Dr^a. Jussara Marques Macedo

Dedico este trabalho a Deus, pela força e sustento que ele me dá em todos os momentos da minha vida, sejam eles prazerosos ou difíceis, pois sei que sempre estás comigo e me ama.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço ao meu Deus, por todas as bênçãos e livramentos que tem me concedido, pela força e perseverança que tem me dado para viver e realizar os meus sonhos e por tudo que tem feito e que ele e ainda há de fazer em minha vida.

Aos meus pais Antônio Carlos e Rosemary, por eu existir e me amarem incondicionalmente.

Ao meu irmão Marcelo pela atenção e carinho.

Ao meu esposo Marcio Alessandro, por está comigo em quase todos os momentos da minha vida e trajetória acadêmica, por me levar e trazer em quase todos os dias que fiz o meu curso de Pedagogia, pelo encorajamento, pelas palavras de ânimo, pela compreensão nos momentos de minha ausência, pelo apoio, estímulo e carinho.

As minhas avós Flauzina e Maria que mesmo estando ausentes, me servem como exemplo de perseverança, caráter e hombridade.

A minha tia Rosa Helena pelo apoio e torcida

Aos meus primos Fernanda, Fernando e Priscila pelo carinho e pela força.

As minhas colegas Letícia, Luana, Renata, Larissa, Daiane, Juliene e Vilma pela compreensão e apoio.

A minha amiga Suzanna, pela amizade, força, auxílio, carinho, compreensão e presteza.

A minha professora e amiga, Jussara, que me acolheu e com muito carinho me ajudou em muitos momentos da minha vida e trajetória acadêmica.

Ao meu orientador, prof. Leher, pela compreensão, carinho e por me ajudar a escrever este trabalho.

A todos vocês, já mencionados, muito obrigados por fazerem parte da minha história, me ajudarem e por acreditarem em mim.

*“Quando as portas todas já estão fechadas,
E não há uma saída pra você,
Uma voz tão mansa, doce e suave
Diz assim: Meu filho, sou tua saída!
Quando o inimigo diz é o fim da história
E quer levar ao desespero o seu coração,
Deus jamais permitirá que um filho teu ceda vitória
Ele tem todo poder e a solução*

*Não ceda, agora, confia que a história não vai terminar assim
Descanse em Cristo fazendo assim você será muito feliz*

*Quando tudo enfim parece acabado, (sabe o que acontece?)
logo vem o sentimento de perder,
Mas é Deus quem dá a última palavra
Ele ama e sei que vai lhe socorrer
A esperança em Cristo é certa e nunca morre,
Deus não vai deixar você ficar sofrendo assim,
Ele tem, tem nas mãos a chave da vitória,
Não desista meu amigo, pois não é o fim...”*

(Rose Nascimento. Não Ceda, 2001)

RESUMO

SANTOS, Maysa Mary. Paulo. Mais Educação: Educação Integral ou Reforço Escolar? Rio de Janeiro, 2015. Monografia (Trabalho de Conclusão do curso de Pedagogia)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.

O presente trabalho investiga as propostas e finalidades educacionais presentes na implementação do Programa Mais Educação¹ (PME) em quatro escolas municipais, abrangendo os municípios de Duque de Caxias e Queimados. A monografia objetiva trazer reflexões sobre o processo de implementação deste programa criado em 2007, que segundo o discurso oficial, teria as suas bases fundadas na concepção de educação integral, proposição problematizada por autores como (Cavaliere 2002), que sustenta que o referido programa não institui uma nova dimensão temporal para as escolas, reorganizando o currículo, o plano de carreira dos docentes, redimensionando o espaço e a infraestrutura das escolas, limitando-se a atender parte dos estudantes (tidos como de baixo desempenho ou inseridos em programas de alívio à pobreza) de uma parte das escolas em atividades de contra turno, (notadamente, as de baixo (IDEB), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007 que funciona como um indicador nacional dos índices e monitoramento da qualidade da Educação brasileira.

A presente pesquisa, indaga sobre a finalidade do Programa nas escolas, particularizando a investigação sobre os saberes trabalhados nas oficinas do referido Mais Educação. O estudo foi realizado a partir dos dados coletados na pesquisa de campo pelas observações, entrevistas e questionários realizados com os sujeitos participantes do programa. Os resultados preliminares da pesquisa, confirmam que o programa não assegura efetiva articulação entre os saberes instituídos no turno regular e os saberes em circulação no contraturno.

Palavras Chave: Programa Mais Educação, educação em tempo integral, currículo, cultura, reforço escolar.

ABSTRACT

SANTOS, Maysa Mary. Paulo. More Education: Integral Education or School Increase? Rio de Janeiro, 2015. Monograph (Work Completion Pedagogy course) - Faculty of Education, Federal University of Rio de Janeiro, 2015.

This paper investigates the proposals and these educational purposes in implementing the Program More Education¹ (SMEs) in four public schools in the municipalities of Duque de Caxias and Burnley. The objective monograph bring reflections on the implementation process of this program set up in 2007 according to the official discourse, have their bases founded on the concept of integral education, problematized proposition by authors like (Cavaliere 2002), which argues that the program not establishing a new time dimension to schools, reorganizing the curriculum, career plan for teachers, redesigning the space and the infrastructure of schools, limiting themselves to meet the students (seen as underperforming or inserted into relief programs for poverty) of some of the schools in counter shift activities (notably, low (IDEB), Education Development Index Basic, created in 2007 that works as a national indicator of the indices and monitoring of Brazilian education quality. The This research asks about the purpose of the program in schools, particularizing research on the knowledge worked in the workshops of that more education. The study was conducted from data collected in the field research by observations, interviews and questionnaires conducted with the subjects participating in the program. Preliminary results of the survey confirm that the program does not ensure effective linkage between knowledge instituted in regular shift and the knowledge circulating in contraturno.

Keywords: More Education Program, full-time education, curriculum, culture, tutoring.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 - Dados relacionados ao tema da pesquisa no banco de dados.....	17
Quadro 2 - Relação entre os sujeitos, saberes e práticas do programa.....	39
Quadro 3 - Relação entre os sujeitos, saberes e práticas escolares	39
Quadro 4 - Relação entre saberes cotidiano e atividades do programa.....	40
Quadro 5 - Validade dos saberes e atividades do programa.....	40

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
Objetivos.....	15
Justificativa.....	16
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	20
Estudo de Caso.....	21
Campo empírico e sujeitos da pesquisa	21
Técnica de coleta de dados.....	23
1. EDUCAÇÃO INTEGRAL	25
1.1. Um breve histórico.....	25
2. PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO.....	30
2.1. Programa Mais Educação: Critérios de implementação	33
3. MAIS EDUCAÇÃO, RELAÇÃO DE SABERES E CONCEITO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	35
4. RESULTADOS E ANÁLISE DA PESQUISA	38
5. CONCLUSÃO	45
REFERÊNCIAS.....	49
APÊNDICE.....	51

INTRODUÇÃO

Educação Integral tem sido um tema discutido amplamente no Brasil em termos de políticas públicas para melhorar a qualidade da educação no país. Pensar em educação integral hoje é considerado sinônimo de atendimento às demandas ainda existentes no sistema de ensino brasileiro. O argumento oficial, expresso por meio do (PNE- 2001) - Plano Nacional de Educação e também noutros documentos contidos no PDDE (2011) – Programa Dinheiro Direto na Escola, é que a educação integral poderia garantir melhor aprendizado para os alunos e uma formação ampla que assegurasse aos estudantes a instrução e capacitação para a vida, ou seja, como descrito no mesmo, “a educação integral como possibilidade de formação integral da pessoa”. Assim, usando a expressão popular, a educação integral surge no campo educacional, como a “salvação da lavoura” para os problemas educacionais, pois se coloca no campo escolar como estratégia para ampliação de tempos, melhora da qualidade de ensino e oportunidades educativas aos alunos. Mas se a educação integral parece ser a solução dos problemas escolares, por que ainda não atende à todos os alunos nas escolas que são oferecidas? Por que não é oferecida em todas as escolas, apenas aquelas que apresentam um baixo índice no IDEB? (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Dentre as várias indagações que surgem na então análise do Programa Mais Educação¹, vemos que a partir dos moldes em que se apresenta, o mesmo deixa dúvidas no que refere ser uma proposta de uma educação integral², como descrito no seu documento² no trecho abaixo:

(...) estratégia que promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesse e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens³.

¹ O Ministério da Educação Institui do Gabinete do Ministro, o Programa Mais Educação, sob a Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007, que visa fomentar a Educação Integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contra-turno escolar.

² Manual da Educação Integral / PDDE – 2011 – FNDE.. Fonte: Disponível em: <www.fnde.gov.br/.../31-consultas?...pddeeducacao-integral>. Consultado em: 27/05/2012

³ Manual da Educação Integral / PDDE – 2011 – FNDE Fonte: Disponível em: <www.fnde.gov.br/.../31-consultas?...pddeeducacao-integral>. 3º parágrafo, Consultado em: DATA 15/05/2012

A amplitude de objetivos motivou a realização da presente pesquisa, iniciada a partir de um interesse pela temática que surgiu em diferentes momentos da minha vida. Primeiramente surgiu do meu questionamento sobre as atividades executadas pelas escolas municipais do município de Nova Iguaçu, cidade em que resido desde o ano de 2006. Cotidianamente via as crianças se deslocando durante o seu turno escolar para atividades noutros espaços próximos as escolas, no âmbito de um programa que foi denominado Projeto Bairro-escola, que posteriormente foi incorporado no Programa do Governo Federal, denominado: Programa Mais Educação - PME, que promovia atividades socioculturais e extracurriculares dentro e fora das escolas participantes, por meio de parcerias privadas, como empresas, ONGs, igrejas e etc.

Ao tomar contato com esses programas, me senti intrigada e me aproximei ao máximo do Programa para entender a sua dinâmica, pois a proposta me parecia interessante tanto para as escolas como para os alunos, que começaram a desenvolver atividades diferentes do seu cotidiano escolar. Fui *oficineira* do Programa, passando a fazer parte do corpo de profissionais que desenvolvia atividades diversificadas do currículo regular dentro e fora das escolas, onde permaneci por mais de três anos em diferentes escolas e funções educativas, permanecendo a desenvolver após a sua redefinição no Programa Mais Educação em 2007.

Posteriormente, com a entrada na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e cursando o segundo período do curso de Pedagogia, participei da seleção de bolsistas Pibex, para o Projeto: Sujeitos e Saberes em Tempos de Educação Integral⁴, no qual tive a oportunidade de está novamente em contato com uma pesquisa que tinha como o seu objeto o Programa Mais Educação e as suas práticas, o que se tornou uma determinante para a formulação do objeto de pesquisa para esta monografia.

⁴ O Projeto de extensão “Universidade, Sujeitos e Saberes em tempos de educação integral”, iniciou em junho de 2010, sob a coordenação das Professoras Cinthia Monteiro de Araújo e Andréa Penteado. Tem como base, reflexões relativas à apropriação da fundamentação teórica pelo grupo envolvido, formado pelos bolsistas: Luana Farias, Letícia dos S. Olímpio, Maysa Mary P. dos Santos e Renata do Nascimento Lopes. Teve por objetivo refletir sobre o papel da Universidade e sua interação com outros saberes, criando, assim, uma interlocução com o projeto Mais Educação. Foi analisado, sob a perspectiva de educação integral, os saberes que circulam no espaço escolar e sua diversidade.

Desta forma, posso dizer que foi fundamental a minha entrada como bolsista e pesquisadora no Projeto de extensão Universitária, pois segundo Santos (1999, 2008), noutras palavras, a universidade deve validar os seus saberes pondo-os em prática na sociedade, ou seja, os saberes construídos nesse espaço devem se relacionar com outros saberes produzidos em outros lugares, dialogando e se validando nas práticas e vidas dos sujeitos, reafirmando a importância da pesquisa de extensão universitária. Assim o autor argumenta que o saber universitário não deve ser medido pelo número de publicações de seus estudantes, mas que a aquisição do saber deverá ser medida primeiramente pela qualidade e não pela quantidade. Goldenberg (2004, p.79) acrescenta que a escolha de um tema não surge de modo espontâneo, mas de interesses e circunstâncias da própria inserção do pesquisador na sociedade. Assim, posso afirmar que essa relação entre teoria e prática, me auxiliou para delinear o meu objeto de pesquisa.

De acordo com Ludorf (2004), o tema é referente a determinado campo de estudos ou área de conhecimento. “É abrangente e pode compreender inúmeros problemas”. Segundo Ludorf (2004), é necessário problematizar, pois ao fazermos isso delimitamos o objeto de estudo. Ainda segundo a autora, o problema seria algo específico e delimitado, refletindo, assim, o olhar da pesquisadora, seria o “pinçamento” de um detalhe. Dessa forma, tentamos delimitar o Programa mais Educação em análise das suas práticas e saberes propostos para a pretensão de uma educação integral, buscando a particularização do problema. Até que ponto as propostas de uma educação integral estão presentes no Programa Mais-educação? Visto que este propõe atender prioritariamente escolas com baixo IDEB, situadas em capitais, regiões metropolitanas, locais marcados por situação de vulnerabilidade social, suas atividades não se incluem no currículo base das escolas e não atendem a todos os alunos da unidade escolar.

De acordo Severino apud Ludorf (2004), é necessário que o tema seja problematizado. E para que isto ocorra há a necessidade de se levantar questões para delimitar o assunto a ser pesquisado. As questões permitem o delimitar do tema, tornando claro ao leitor o que realmente se pretende estudar, por isso levantamos as seguintes questões: Podemos entender o Mais Educação por educação integral? Qual o conceito de educação integral apresentado no Programa? As propostas e finalidades educacionais presentes na implementação do Programa Mais-Educação realmente acontecem no espaço escolar? Por que surgem indagações sobre o conceito de educação integral proposto no documento do

Programa em face às práticas desse no campo educacional? Quais imbricações presentes na teoria e prática deste?

Na pesquisa de campo do então *Projeto Universidade Sujeitos E Saberes*, percebi não só nas práticas, como nas vozes dos atores: *diretores, professores, oficinairos, coordenadores e alunos*, a prática avaliativa no processo aprendizagem do Programa, como a hierarquia entre as disciplinas já estabelecidas no currículo da escola em face ao currículo do Programa Mais Educação, onde esse último parecia está voltado para a melhora do rendimento escolar do aluno em prol do primeiro. Nesse pensar, esse modelo de educação integral instituído nas práticas curriculares do Programa Mais Educação, mascararam atividades de reforço escolar para a melhora do aluno nas disciplinas do currículo escolar almejando o aumento do IDEB das escolas do Programa. Ou seja, essas atividades estão voltadas para um melhor desempenho escolar desses alunos, compreendido como “a melhora de suas notas nas avaliações internas e externas” das unidades escolares pesquisadas, como é descrito nas falas de um dos entrevistados: “Praticando as atividades do programa, o aluno melhora o seu aprendizado escolar e comportamento em grupo.”

(fala de um coordenador do Projeto Mais Educação)

Nesse sentido, temos a premissa de Educação Integral a partir da concepção exposta por Ana Maria Cavaliere:

É a construção de uma proposta pedagógica para escolas de tempo integral que repense as funções da instituição escolar na sociedade brasileira, que a fortaleça através de melhores equipamentos, do enriquecimento de suas atividades e das condições adequadas de estudo e trabalho para alunos e professores, o que poderá trazer algo de novo e que represente crescimento na qualidade do trabalho educativo. (CAVALIERE, 2007, p. 1032)

Assim, entendemos que a escola de tempo integral deverá atender aos propósitos descritos pela autora, onde viabilize melhores condições para o seu corpo discente e docente desde o seu ato pedagógico, como melhores condições ao mesmo.

OBJETIVOS

De acordo com Lüdorf (2004) os objetivos na monografia são o que se pretende atingir com a pesquisa. Para tanto, temos o intuito de investigar a implementação do Programa Mais Educação, nas quatro escolas municipais do Estado do Rio de Janeiro, selecionadas examinando uma política pública que pretende ter suas bases fundadas a partir de uma concepção de educação integral, indagando como os saberes trabalhados nas oficinas interagem no currículo escolar de todas as escolas e o seu direcionamento para os alunos, que apresentam baixo rendimento escolar com base no índice do IDEB.

Em síntese, os objetivos gerais pretendem:

Analisar a concepção de educação integral do PME, particularizando a relação das atividades culturais desenvolvidas nas oficinas e o currículo escolar regular da escola.

Analisar a justificação da focalização do PME nas escolas de baixo IDEB, e as consequências deste direcionamento para uma política de educação integral universal.

Discutir as diferenças entre escola em tempo integral e aluno em tempo integral, em especial em virtude do fato de que em muitas escolas somente os alunos tidos como de baixo desempenho ou beneficiários de programas de alívio a pobreza participam do PME.

São objetivos específicos:

Verificar as práticas e atividades desenvolvidas pelo PME e as atividades curriculares formais das quatro escolas estudadas;

Compreender como diferentes saberes (saberes escolares, discentes e aquele das oficinas) circulam nas escolas que participam do Programa Mais Educação;

Investigar quais seriam as finalidades de ampliação do tempo e permanência do aluno na escola;

Compreender a concepção de educação integral praticada pelo programa PME na escola investigada.

JUSTIFICATIVA

A justificativa de acordo com Lüdorf (2004), seria o que motivou a realização da pesquisa e a importância desta para área da educação. De acordo com a autora, uma justificativa bem elaborada seria aquela que preenche lacunas sobre o assunto em relação a outras produções acadêmicas. Ainda segundo Canen (2013), são três as etapas de uma justificativa de um relatório de pesquisa: motivação pessoal e profissional, relevância para a educação brasileira e lacunas do conhecimento. Por isso, como a primeira etapa de uma boa justificativa, é a motivação pessoal e profissional, levantamos aqui que esta pesquisa se deve ao fato que o objeto desta, está presente em vários momentos da minha vida pessoal e profissional. Destaco, minha experiência como observadora e *oficineira* das primeiras experiências do PME no município de Nova Iguaçu, onde eu moro e posteriormente com a minha entrada na graduação em Pedagogia da UFRJ como bolsista e pesquisadora de um Projeto de extensão na mesma.

Outra etapa muito importante de uma justificativa são as lacunas do conhecimento, diante disso confirmamos que a relevância desta pesquisa se dá pelo fato de haver poucos estudos sobre este tema. Esta falta fica evidente, pelo fato de termos realizado levantamentos no banco: CAPES, MINERVA E SCIELO, no segundo semestre de 2014. Ao procurar nestes bancos encontramos poucos trabalhos sobre o tema relacionado.

Embora muitos autores tenham abordado o tema sobre a educação integral, e que este tenha sido objeto de estudos de diferentes autores como Cavaliere (2002, 2007 e 2009) e outros que também se debruçaram no estudo desta temática, onde também realizei leituras para a apreciação o meu objeto, nenhuma destas, tem o viés da pesquisa que aqui trago, pois essa pesquisa discorrera á luz da pesquisa do Projeto de Extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ) - “Universidade, sujeitos e saberes em tempos de educação integral”, no qual participei como bolsista e pesquisadora. Para tanto, procurei evidencias sobre o número de pesquisas realizadas nos bancos de dados: CAPES, SCIELO E MINERVA, vide quadro abaixo:

LACUNAS DO CONHECIMENTO			
TEMA	CAPE	MINERVA	SCIELO
MAIS EDUCAÇÃO	6480	958	2338
EDUCAÇÃO INTEGRAL	536	90	200
REFORÇO ESCOLAR	15	8	18
CURRÍCULO	2030	582	1117
CULTURA	13800	15966	13457
MAIS EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO INTEGRAL, REFORÇO ESCOLAR, CURRÍCULO, CULTURA	0	0	0

Quadro 1 – Dados relacionados ao tema da pesquisa realizada no banco do do CAPE, MINERVA e SCIELO⁵

Ao procurarmos nos bancos de dados sobre o tema, não encontramos nenhum trabalho relacionado ao objeto e tema em questão, que buscamos mostrar. Encontramos em nossa busca para as palavras **Mais Educação**: cerca 6.480 resultados no CAPE, 958 na Base MINERVA e 2.338 no SCIELO; **Educação Integral**: cerca de 536 resultados no CAPE, 90 na Base MINERVA e 200 no SCIELO; **Reforço Escolar**: Cerca de 15 resultados no CAPE, 8 na Base MINERVA e 18 no SCIELO; **Currículo**: cerca de 2.030 resultados no CAPE, 582 na Base MINERVA e 1.117 no SCIELO; **Cultura**: cerca 13.800 resultados no CAPE, 15.966 na Base MINERVA e 13.457 no SCIELO; Assim, ao juntarmos todas as palavras, este número cai em todos, evidenciando, que em nenhum dos bancos foram encontradas as palavras relacionadas ao tema e a mesma linha de pesquisa que aqui trago, como descrito e evidenciado.

Embora a educação brasileira esteja sendo fortemente ampliada nas últimas décadas, ainda é possível nos depararmos com conflitos que se estabelecem no âmbito das políticas

⁵ Dados encontrados no banco do do CAPE: <http://bancodeteses.capes.gov.br/#>: MINERVA: <http://146.164.2.115/F?RN=411450174> e SCIELO: : <http://search.scielo.org/>.

públicas educacionais em face as suas práticas no espaço escolar. Assim delimito o objeto desse trabalho, por entender que o estudo deste será de grande valia para o campo educacional, pois avança numa pesquisa sobre a atual proposta de educação integral de instituída pelo PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação que é um conjunto de ações, cujo objetivo principal proclamado é melhorar a qualidade da educação no Brasil.

A melhora da qualidade para a educação básica brasileira tem sido um dos temas da atualidade, devido os baixos índices no IDEB de várias capitais brasileiras, que demonstraram resultado negativo com relação às metas estipuladas para 2009, segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Desta forma, o tema desse trabalho mostra a sua importância a partir das reflexões sobre o papel da educação multicultural, dos conteúdos programáticos e curriculares escolar, dos propósitos da avaliação escolar e da educação que temos e que queremos numa proposta de educação integral que inclua todos os alunos e que faça relações com diferentes tipos de saberes no espaço escolar. Assim, visa contribuir para que lacunas ainda existentes neste campo possam ser preenchidas, com o apoio desta e outras pesquisas, que venham evidenciar o bom ou o mau andamento das políticas públicas educacionais propostas para a educação brasileira.

Nesse sentido, a pesquisa é definida por Bourdieu apud Goldenberg (2004, p. 78) como “a arte de se criar dificuldades fecundas e de criá-las para outros. Nos lugares onde havia coisas simples, faz-se aparecer problemas.”. Entendendo a pesquisa como uma arte capaz de provocar conflitos percebe-se a importância de uma disciplina que provoca a “arte de pesquisar”. Canen (2003), acrescenta que, não há neutralidade do pesquisador, da pesquisa e da ciência, pois o pesquisador apresenta um conjunto de crenças, etnia, conceitos, saberes, cultura, dentre outros, que fazem deste um sujeito multicultural com uma determinada visão de mundo constituída pelas suas vivências. Ainda segundo Canen (2003), noutras palavras o paradigma é um conjunto de crenças do autor que influencia os critérios da pesquisa, mas de acordo com a mesma, há critérios de rigor e coerência para julgar a qualidade da pesquisa, ou seja, a sua objetividade. Deste modo, o paradigma irá se constituir por meio de reflexões críticas realizadas nesses espaços na prática da pesquisa e também sob a influência dos valores e das ideologias construídas pelas vivências dos autores com o auxílio das leituras realizadas para a construção deste.

GOLDEMBERG (2004), relata que a discussão teórica não é meramente citar autores, mas sim apresentar uma discussão com as suas principais ideias. Dessa forma, para a realização desse trabalho cujo objeto será o Programa Mais-Educação e as suas praticas nos espaços escolares, nos apoiamos primeiramente nas contribuições de SANTOS (1999, 2008), com o conceito da interlocução de saberes e a sua validade, que cito já a partir das primeiras linhas desse trabalho; CAVALIERE (2002, 2007 e 2009) com o conceito de Educação Integral, para fazer uma análise do então Programa e sobre dialogo com conceito de educação integral construído ao longo da história. e MONTEIRO (2003) com o conceito da hierarquia de saberes no espaço escolar, saberes validados no currículo escolar pela construção histórica e pelas praticas sociais. E para além, utilizamos as leituras de BASTOS (2002), CANEN (2003), GOLDEMBERG (2004) e LUDORF (2004), para melhor delinear o objeto de pesquisa que para a melhor apropriação do objeto como: CORDEIRO (2001), LUCKESI (2003) , PERRENOD (1999) e outros teóricos, que listo na construção e referências deste.

Este trabalho monográfico estrutura-se do seguinte modo: primeiramente apresentaremos a introdução ao trabalho, seguida dos procedimentos metodológicos, tipo de estudo e os instrumentos de coletas de dados utilizados para a realização do mesmo. Posteriormente, abordaremos o primeiro capítulo, onde exibiremos nossa concepção de educação integral contextualizando a discussão do termo no Brasil com a revisão teórica e bibliográfica sobre educação integral e concepções de autores dedicados a esta área de estudo; O segundo capítulo, aborda o Programa Mais Educação e os seus critérios; O terceiro capítulo, traz uma visão geral e contextualizada sobre a Educação Integral, relação entre os saberes e o conceito do Programa Mais Educação; No quarto capítulo, há a apresentação dos resultados e análise dos dados; e por fim a conclusão.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Segundo Canen (2003, p.228), “[...] paradigma se refere a um conjunto de crenças e argumentos defendidos por um grupo de cientistas, não sendo a ‘verdade’ absoluta ou sinônimo de ciência”. Estou utilizando o paradigma do hibridismo da Teoria Crítica com o construtivismo, (Canen, (2003). No decorrer desse estudo analisarei as transformações sociais, percepções dos sujeitos envolvidos com o objeto de estudo, pretendendo dar resposta aos problemas gerados por estas, originando mudanças a partir das observações concepções, relações com o meio. Deste modo, essa teoria ira se constituir através de reflexões críticas realizadas nesses espaços na prática da pesquisa e também pela influência dos valores e da ideologia construída pela minha vivência e do auxílio das leituras que fiz sobre o assunto.

Metodologia segundo Demo (1987), trata das formas e caminhos para fazer ciência. Minayo (1994) amplia um pouco o conceito dizendo que a metodologia compreende a teoria, os métodos e a criatividade do pesquisador. O método por sua vez, é definido por Oliveira (1998) como via de acesso para se chegar a determinado resultado. apud Lüdorf (2004, p. 79).

Este trabalho monográfico tem a intenção de formular uma pesquisa qualitativa, por apresentar ênfase nas relações entre sujeitos, meio, o momento, entre outros, entende-se a não neutralidade de quem pesquisa as diferentes realidades estudadas (multiculturalismo), o material de pesquisa descritivo e admite a possibilidade de o pesquisador não ter uma hipótese delineada, pelo contrário, este tipo de pesquisa aceita que as hipóteses sejam elaboradas ao longo da pesquisa.

Segundo Canen, as características de uma pesquisa qualitativa são:

“[...] a rejeição a modelos quantitativos de pesquisa, [...] a rejeição à idéia de “neutralidade” do pesquisador, [...] a ênfase na interpretação, na compreensão das motivações, culturas, valores, ideologias, crenças e sentimentos que movem os sujeitos; [...] a coleta de dados predominantemente descritivos e [...] a abordagem indutiva[...]” (CANEN, 2003, p. 226)

Assim, faço o uso da metodologia qualitativa no estudo de casos e pesquisa-ação, e desse modo, estarei sob as percepções dos diferentes atores participantes dessa pesquisa, levantando questões sobre a finalidade e conceito do Programa Mais Educação, satisfação dos sujeitos com o Programa, suas propostas, suas atividades, a manutenção e os recursos para o seu bom funcionamento.

Estudo de Caso

Propomos a pesquisa teórico-empírica, que segundo Ludorf (2004, p.47) é caracterizada “quando além da pesquisa bibliográfica, é realizado um trabalho de campo, algum tipo de coleta de dados”. A pesquisa se faz pelo trabalho de campo e coleta de dados: a partir da observação de técnica intermediária das relações dos indivíduos no campo empírico; entrevistas semiestruturadas com os profissionais da educação envolvidos e questionários semiestruturados com os alunos participantes do Programa, para mapearmos as questões que se constituíram na proposta desse trabalho. O tipo de estudo é o estudo de caso que “enquadra-se” como uma abordagem qualitativa, utilizado para coleta de dados e análise dos mesmos.

O estudo de caso segundo Yin (2001), é um método de pesquisa que utiliza, geralmente, dados qualitativos, coletados a partir de eventos reais, com o objetivo de explicar, explorar ou descrever fenômenos atuais inseridos em seu próprio contexto. Acrescenta que “o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos.” (YIN, 2001, p. 21)

Segundo Canen (2003), a metodologia do estudo de caso busca perceber significados atribuídos aos sujeitos envolvidos. Dessa forma, esses dados serão comparados entre as escolas dos dois municípios pesquisados, a fim de comprovar ou não, a tese de que as escolas integrais pesquisadas não apresentam necessariamente uma educação integral.

Campo Empírico e Sujeitos da Pesquisa

Segundo Lüdorf (2004) em relação à pesquisa Teórico- Empírica é preciso deixar claro algumas informações que podem ser apresentadas por meio de respostas a algumas perguntas tais como: “Onde será feita a coleta de dados? (...) Quando? (...) Quem participará”.

O campo empírico trata-se de onde a pesquisa foi realizada, portanto deve responder a pergunta relacionada ao lugar, ao espaço físico onde as informações, os dados serão coletados. Neste caso, a pesquisa foi realizada em quatro escolas municipais na região metropolitana do Rio de Janeiro, especificamente em dois municípios do Estado do Rio de Janeiro : Duque de Caxias e Queimados, e teve início no ano de 2010 e o seu término no ano de 2011.

Embora a pesquisa pretendesse alcançar um maior número de escolas, ao contatar a Secretaria do Estado de Educação da Cidade do Rio de Janeiro, somente esses dois municípios se mostraram interessados a participar da pesquisa. Assim, a investigação foi aceita em seis escolas da região metropolitana do Rio de Janeiro, quatro unidades no município de Duque de Caxias e duas no município de Queimados, mas no decorrer de dois meses, só foi possível concluir o levantamento dos dados em apenas quatro escolas, sendo: três escolas em Duque de Caxias e uma no município de Queimados, devido ao período letivo, recesso das mesmas e o tempo previsto para o término da pesquisa.

As escolas investigadas nos municípios de Duque de Caxias estão situadas em área urbana no 1º, 2º e 3º distritos, ambas atendem ao 1º e 2º segmentos do ensino fundamental e a escola situada no município de Queimados atende ao 1º segmento do ensino fundamental. Desse modo, as escolas serão identificadas: escolas do município de Duque de Caxias - A, B e C; escola do município de Queimados -D e estas estão dispostas:

Escola A - 1º distrito, 500 alunos, manhã e tarde- 1º e 2º segmentos

Escola B -3º distrito 920 alunos em quatro turnos sem intervalos e com a EJA 1º e 2º segmentos.

Escola C -2º distrito 500 alunos, manhã e tarde - 1º segmento da EJA.

Escola D – 500 alunos, manhã e tarde – Educação infantil e anos iniciais.-1º segmento.

Além do campo empírico é muito importante deixar claro quem são os sujeitos da pesquisa, ou seja, quais pessoas participaram da mesma, Segundo Lüdorf (2004, p. 84), “o grupo de todas as pessoas que correspondem às exigências da pesquisa pode ser chamado de ‘universo’ ou ‘população’.” Assim, este universo de pessoas, não corresponde a todas as pessoas, mas geralmente uma amostra que pode ou não representar toda a população com as mesmas características ou com características parecidas, seguindo critérios pré-determinados.

Desta forma, esta pesquisa obteve informações a partir das observações, questionários e entrevistas feitas a partir e com os sujeitos envolvidos e participantes do PME: *professores* do turno regular do primeiro e segundo segmentos das respectivas escolas citadas acima, *coordenadores, oficineiros do PME e alunos participantes* de faixa etária diversificada, pois as turmas do PME são multisseriadas, ou seja, as turmas se dispõem por atividades e demandas apresentadas pela escola ou pelo aluno selecionado.

Técnica de Coleta de Dados

Para Lüdorf (2004) é importante que no relatório de monografia se esclareça os instrumentos que serão utilizados na investigação. Nesta pesquisa escolhemos as técnicas básicas de coleta de dados. A escolha se deu porque são técnicas acessíveis e de melhor conhecimento do grupo que investigará.

Os instrumentos de coleta de dados que foram utilizados nesta pesquisa são: observação, questionário e entrevista. A observação utilizada será científica, ou seja, criteriosa. Lüdorf (2004) apresenta três tipos básicos de observação: estruturada, não estruturada e a técnica intermediária. É pertinente escolher um tipo de observação intermediária, não tem um roteiro pré-estabelecido, mas as observações acontecerão em diferentes contextos durante as atividades do Programa Mais Educação, nas relações entre os sujeitos e saberes no campo empírico, como as conversas relacionadas ao programa, entre outras instâncias que nos levem cumprir os objetivos já estabelecidos.

Além da observação, escolhemos o questionário e os roteiros de entrevista. Os questionários foram realizados com as crianças por ser um instrumento aplicável e analisável rapidamente, esse foi elaborado a partir de questões de múltipla escolha e perguntas abertas para se possível captar emoções dos sujeitos. Segundo Lüdorf, o questionário é um “instrumento de pesquisa impessoal”, pois não há contato ou interação com o aplicador, para não intervir nas possíveis respostas. Neste caso, a pesquisa realizada teve mais um instrumento de coleta de dados e por isso o questionário foi uma ótima ferramenta para obter resultados rápidos para próxima etapa. As entrevistas se fizeram de forma semiestruturada, buscando um diálogo com os respondentes e a percepção de emoções a partir das respostas.

As questões presentes no questionário aplicado aos alunos participantes do PME e as entrevistas realizadas com os *professores, coordenadores eicineiros*, buscaram respostas através das temáticas: 1) Noção de Educação Integral e sua Relação com o Programa Mais Educação, 2) Organização do Programa: a) organização geral das atividades e seleção das atividades oferecidas; b) escolhas dos sujeitos participantes; seleção dos icineiros e dos alunos que participam do Programa; c) caracterização da participação discente; d) hierarquias instituídas pelo Programa: hierarquia de saberes das oficinas, hierarquia entre as disciplinas de turno escolar e do Programa, hierarquia entre professores de turno escolar e icineiros, modos de circulação dos saberes instituídos no turno regular e nas oficinas, no interior da

escola; 3) Planejamento das Atividades do Programa: a) modo como as oficinas são planejadas; b) modo como as oficinas são avaliadas; c) relação da direção e coordenação escolar com as atividades realizadas nas oficinas. Como o disposto, nos objetivos do Projeto Universidade Sujeitos e Saberes em Tempos de Educação Integral.

Salientamos que no total das 15 questões do roteiro de entrevista que se encontra no apêndice, analisaremos apenas as que se referem ao conceito de Educação Integral e conceito do PME; seleção e permanência dos alunos no Programa; relação entre os sujeitos participantes, saberes do PME e saberes escolares e a realização das atividades do PME nas escolas. Pois entendemos que de acordo com as indagações apresentadas na introdução deste trabalho estas questões nos trará possíveis respostas.

Como critério de rigor, segundo Canen (2003), é importante que haja a triangulação, que seria minimamente três fontes ou três instrumentos de coleta de dados em uma pesquisa, garantindo a legitimidade da mesma. Acreditando na importância da triangulação, houve a escolha da entrevista como um instrumento que possui a interação entre aplicador e sujeito da pesquisa, para além dos outros dois instrumentos/perspectivas utilizadas. Desta maneira, pretende-se fazer a análise dos dados a partir das categorias que surgiram por reincidência; ou seja, sobre dados que evidenciem maior afirmativa de respostas referentes às demandas apresentadas.

Assim, a coleta de dados será feita com a entrevista, o questionário e a comparação entre as escolas participantes da pesquisa, dessa forma estarei utilizando a triangulação nas ferramentas desta. As entrevistas foram realizadas com os adultos: *professores* do turno regular, *coordenadores e oficinairos* do Programa, já os questionários, foram aplicados aos alunos que neste estão inseridos.

1. EDUCAÇÃO INTEGRAL

Pensar educação integral no Brasil é mais complexo do que muitas vezes imaginamos, visto que esta concepção é adotada por diferentes correntes políticas e ideologias em diferentes momentos da história da educação. Exemplo dessas perspectivas podem ser encontradas em posições tão distintas como dos anarquistas e integralistas no início do século XX⁶, que tinham objetivos e ideologias diferentes quando propunham a utilização de uma educação integral e marcam o início desta discussão em nosso país. Vale lembrar que a educação integral para os Anarquistas era tida como uma bandeira política que visava capacitar o indivíduo associando o trabalho intelectual ao manual. Para os integralistas, a educação era constituída de um controle social, moral e cívico, pois o homem deveria ter em sua formação valores morais e sociais (Cavaliere, (2002). A seguir, a monografia contextualiza a discussão do tema no Brasil, para compreendermos melhor a inserção destas políticas públicas educacionais no nosso campo.

1.1. Um breve histórico

O movimento reformador, conhecido como Escola Nova, no início do século XX, era concebido como elemento chave para reencontrar a funcionalidade da escola no âmbito social/urbano, de massas, em uma sociedade industrializada e democrática. Sendo esse movimento associado à valorização da atividade ou experiência na prática cotidiana. Nesse período com a crescente industrialização e a urbanização no mundo, essa proposta pedagógica busca preparar o país para o desenvolvimento e conduz um grupo de intelectuais brasileiros a se preocuparem com a educação, entendendo que esta seria um meio pelo qual se favoreceria o remodelamento nacional. Esses teóricos observavam num sistema estatal de ensino livre e acessível à única forma eficiente contra as desigualdades sociais. Nos anos de 1930, foi divulgado o Manifesto da Escola Nova. Este documento, assinado por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo Lourenço Filho e Cecília Meireles, objetivava a universalização da escola pública, laica e gratuita.

⁶ CAVALIERE. Educação Integral: Uma nova Identidade para a Escola Brasileira Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002 pág. 255.

Anísio Teixeira, considerado o idealizador de algumas das grandes mudanças que marcaram a educação, na década de 1950, sob a influência do filósofo americano Dewey, desenvolveu o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, que incluiu a Escola Parque, na qual realizou uma experiência de educação para formação integral do homem. Ou seja, valorizou atividades e práticas ligadas ao cotidiano e a educação para a vida. Criado no bairro da Liberdade, em Salvador os espaços da Escola Parque eram destinados às atividades desportivas e de higiene, contendo também as artes industriais, a tecelagem, a tapeçaria, a encadernação, a cerâmica, a cartonagem, a costura, o bordado, o trabalho com couro, dentre outros conhecimentos. Destacou também as artes, a música, a dança, o teatro, a pintura e a escultura.

O Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro foi um lugar onde Anísio Teixeira inseriu e realizou experimentos ligados às suas concepções sobre educação. Anísio lutava pela universalização da educação pública e gratuita, acreditando assim na importância da educação escolar na integração de um país em uma civilização letrada. Entendia que o investimento na educação poderia contribuir para o desenvolvimento social e pessoal do indivíduo, sendo a educação integral o modelo que poderia fornecer para alunos e professores a eficácia no ensino em contraposição ao modelo tradicional que, para ele era totalmente dicotômico, já que antagonizava dois mundos que não se fundiam: o da escola tradicional, tida como oficina do conhecimento racional e o da oficina do trabalho; escola do saber prático em que deveria proporcionar as atividades para formação humana em que pudesse integrar ações do cotidiano, como descreve Cordeiro:

O Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro foi o espaço onde Anísio Teixeira introduziu e experimentou as suas concepções de educação. A sua luta maior consistia na busca da conquista da universalização da educação pública e gratuita. Em seus trabalhos ressaltou a importância da educação escolar para integrar o país na civilização letrada. Entendia a escola pública como uma máquina para a produção da democracia almejada, considerando-a como o mais significativo instrumento de justiça social e de correção das desigualdades provenientes da posição e da riqueza. Considerava que o investimento na educação representava desenvolvimento social e pessoal, tendo como produto, resposta ou consequência a ascensão social, como acreditavam os liberais naquela época. (CORDEIRO, 2001 p. 242)

Nesse caminhar vemos que apesar da discussão sobre a educação integral está presente em nosso país desde o início do século XX, segundo Cavaliere (2002), é na década de 1980, com a instauração dos CIEPs (Programa dos Centros Integrados de Educação Pública), no Rio de Janeiro, que ela volta a ter destaque nas discussões educacionais, no decorrer das duas

gestões estaduais (83/86 e 91/94) ambas em que esteve à frente o governador Leonel Brizola do PDT, que buscava neste período unir a qualidade à quantidade do trabalho pedagógico. Deste modo, garantia às crianças, adolescentes e jovens a ampliação das quatro horas-aulas, obrigatórias no ensino básico, por meio de atividades entre as quais se destacavam: a arte, o esporte, o lazer, a cultura, os conteúdos pedagógicos científicos e os profissionalizantes, priorizando a construção de valores, como cidadania, ética, e o fortalecimento da identidade cultural. Pensando por este viés, os CIEPs defendiam a participação da comunidade na escola, dentro de uma lógica em que “o movimento era centrípeto em relação à unidade escolar” como descreve Cavaliere, (2009, pág. 52), ou seja, a educação integral seria realizada tendo a escola como centro.

Os CIEPs foram pensados a partir do entendimento de que a escola brasileira constituía-se de um espaço elitista e seletivo, não podendo então ser considerada pública, e considerava-a totalmente despreparada para receber os alunos de classes populares. Acreditando, que a escola de horário integral, seguindo o modelo dos países desenvolvidos, poderia ser um meio para retirar as crianças das ruas, não as deixando sozinhas em suas casas, os CIEPs tinham a intencionalidade de atender os alunos em período integral, tendo a infância como público alvo. Assim, cerca de 500 unidades foram implementadas, preferencialmente em regiões de baixa renda, tendo como objetivo funcionar das oito horas da manhã às cinco horas da tarde. Suas atividades eram direcionadas para o estudo dirigido, práticas esportivas e de recreação, leitura de livros e revistas, vídeos, idas a eventos culturais, atendimento médico odontológico, alimentação, desenvolvimento de hábitos na higiene pessoal, dentre outros.

Vários outros Estados nesse período vão utilizar a concepção de educação integral em suas políticas educacionais, a exemplo do Estado de São Paulo que implementa o PROFIC (Programa de Formação Integral da Criança), porém divergem da ideia dos CIEPs quando retira da escola a centralização das ações educativas. O que PROFIC propõe é um aluno de tempo integral patrocinado por convênios e entidades sociais, em que possibilidades educativas podem ser oferecidas fora dos espaços da escola. Essa diferença para alguns pode ser sutil, mas faz com que a concepção de educação integral seja muito diversa. Defendemos, a partir de Cavaliere (2007), que os CIEPs foram um projeto de escola em tempo integral e o PROFIC um projeto de aluno em tempo integral. Cabe dizer que para nós a existência de alunos em tempo integral não garante uma educação integral como concebe a autora:

Se houver uma excessiva fragmentação e inconstância na utilização do tempo suplementar, com oferta de atividades em vários locais e com agentes sem a preparação adequada, ele pode se transformar ou em mero "atendimento", com sentido limitadamente assistencialista, ou em mero "consumo", isto é, ocupação com atividades desconectadas de um projeto político-pedagógico, organizadas como uma espécie de "mercado". (CAVALIERE, 2009 p.58)

No século XXI ressurge a concepção de tempo integral Estado do Rio de Janeiro, a partir de políticas públicas que pretendem aumentar o tempo dos alunos na escola e o leque de saberes oferecidos a esses alunos. O Programa Mais Educação surge nesse contexto e, como já foi salientado anteriormente, embora o mesmo afirme o propósito de implementar uma educação integral, diversas pesquisas (CAVALIERE 2002, 2007 e 2009), confirmam não se tratar de uma escola integral, tendo em vista que se aproxima muito mais da concepção adotada pelo PROFIC na década de 80, já que as ações educativas do Programa Mais Educação são realizadas, na maioria das vezes, fora do espaço escolar e não têm, como centro, a escola. Além disso, baseia-se na ideia de convênios e parcerias. Assim sendo, vemos alunos de tempo integral, mas será que podemos definir essa educação como educação integral? Deste modo Cavaliere (2007) e Cavaliere & Coelho, (2002), descrevem que “há diferentes visões da escola de tempo integral que podem levar a projetos com objetivos até mesmo antagônicos.”

Contrapomos que o modelo de Educação Integral no qual o aluno não permanece diariamente dentro do espaço escolar, para realizar todas as atividades previstas no contra turno, possa favorecer a ampliação do tempo escolar, pois percebe-se que embora outros espaços possam agregar a capacidade para a realização das atividades descritas no Programa, essas atividades ficam fragmentadas como sinaliza a autora:

O problema dos modelos que fragmentam a oferta das atividades educativas em diferentes ambientes é que a manutenção de uma referência tanto para o aluno, como para a proposta pedagógica fica, na prática, muito dificultada. A organização das atividades dependeria de inúmeros fatores e os processos de planejamento e avaliação também precisariam ser descentralizados. (CAVALIERE 2007, p. 1030)

Entendendo melhor esses momentos da discussão e implementação da Educação Integral no Brasil, podemos perceber que este é um termo político que pode agregar diferentes valores e intenções, e não basta apenas ser entendida como sinônimo de ampliação da jornada escolar como descreve o trecho supracitado:

Partindo do princípio de que o termo integral remete-se a uma dimensão qualitativa, relacionada à concepção da formação social do sujeito e saberes da vida em sociedade, assim a educação integral reside no encontro dialógico de tempo e qualidade ou ainda qualidade com tempo. (PAULA, 2010 p. 1)

Por isso é necessário deixar claro como o compreendemos. A partir da concepção exposta por Ana Maria Cavaliere, concebemos educação integral como uma prática educativa na qual os alunos permanecem por mais de seis horas na escola, apreendendo saberes diversos de acordo com uma razão pedagógica e social que norteie o ato educativo e segundo a autora esse deve ser repensado em suas finalidades:

Torna-se então necessário abordar a questão do tempo de escola de forma a ir além da tentativa de resolver os déficits da escola pública brasileira, nos moldes em que hoje ela se estrutura. Um passo inicial parece ser a análise do tempo de escola em sua dimensão sociológica, ou seja, na dimensão que o compreende como tempo social. (CAVALIERE, 2007 p. 1017)

Compreendemos, assim, que o aumento do tempo do aluno na escola não garante uma educação integral, pois esta deve proporcionar um espaço educativo que possa oferecer condições adequadas de estudo e de trabalho para alunos e professores, direcionando um ensino de qualidade que proporcione modificações no aspecto cultural, com aprofundamentos em diversos saberes e vivências democráticas como descreve a autora:

Caso se considere que preparar indivíduos para a vida democrática nas sociedades complexas é função da escola, o tempo integral pode ser um grande aliado, desde que as instituições tenham as condições necessárias para que em seu interior ocorram experiências de compartilhamento e reflexão. Para isso, além de definições curriculares compatíveis, toda uma infraestrutura precisa ser preparada do ponto de vista de espaços, dos profissionais e da organização do tempo. Numa escola de tempo integral, as atividades ligadas às necessidades ordinárias da vida (alimentação, higiene, saúde), à cultura, à arte, ao lazer, à organização coletiva, à tomada de decisões, são potencializadas e adquirem uma dimensão educativa. (CAVALIERE 2007, p. 1022)

2. PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

O Programa Mais Educação, criado em 2007 e instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), caracterizando-se como uma ação Inter setorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, visando fomentar atividades que desenvolvam uma melhoria no ambiente escolar. Sua estratégia é induzir a ampliação da jornada escolar e a (re)organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Propõe promover a multiplicação dos tempos, espaços, oportunidades educativas e a articulação de diferentes saberes sociais no processo educativo, trazendo como contribuição a diminuição das desigualdades educacionais e a valorização da diversidade. O programa institui o contraturno nas escolas que a ele aderiram, prioritariamente escolas que apresentem baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

As atividades fomentadas pelo Programa Mais Educação estão estruturadas em 10 Macrocâmpos: (Acompanhamento Pedagógico, Meio Ambiente, Esporte e Lazer, Direitos Humanos e Educação, Cultura e Artes, Inclusão Digital, Prevenção e Promoção da Saúde, Educomunicação, Educação Científica e Educação Econômica e Cidadania), cada qual subdividido em diferentes atividades⁷. A oferta e a execução das atividades de Educação Integral são coordenadas nas escolas por um docente com 40h semanais que exerce a função de *professor comunitário*.

Dessa forma, as atividades previstas no Programa Mais Educação que traz a perspectiva de uma Educação Integral, abrem espaço para a participação de diferentes sujeitos, dentre eles educadores populares, estudantes e agentes culturais, enfim, um vasto grupo de profissionais formados em áreas específicas ou não, mas que tenham o domínio do saber ou aprendizado que se propunham a dialogar e ensinar. Assim, as atividades do Programa se diversificam no espaço escolar a partir das atividades desenvolvidas no contraturno e de acordo com a sua proposição documental descrita abaixo, estas estão para contribuir para a circulação de diferentes saberes no espaço escolar e melhora do ensino brasileiro:

⁷ Informações sobre os macrocâmpos, suas respectivas atividades e ementas ver ftp://ftp.fnde.gov.br/web/pdde/manual_pdde_2009_escola_integral.pdf

O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial 17/2007 e pelo Decreto Presidencial 7083/2010 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. (MANUAL EDUCAÇÃO INTEGRAL ,2011, p.6)

O Programa Mais Educação atende, prioritariamente, escolas de baixo IDEB, inicialmente situadas em capitais e regiões metropolitanas, chegando no ano 2010 em cidades com mais de 90.000 habitantes em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social e educacional, que requerem a convergência prioritária de políticas públicas. Para 2011, prospecta-se sua presença em cerca de 15.000 escolas, incluindo-se municípios com mais de 18.800 habitantes.

Até 2014, a previsão é de que o Programa Mais Educação esteja em todo território nacional, chegando a 32.000 escolas.(MANUAL EDUCAÇÃO INTEGRAL ,2011, p.8)

Embora o PME se coloque numa perspectiva de Educação Integral, de acordo com a análise dos documentos que o descrevem e dados levantados na pesquisa, encontramos algumas questões que contradizem essa expectativa. De fato a prática e teoria no Programa Mais Educação, não se mostram universais, visto que é possível encontrar a determinação de selecionar alunos e escolas:

Recomenda-se às Unidades Executoras Próprias/UEx que estabeleçam critérios claros e transparentes para a gradativa implementação da ampliação da jornada escolar na perspectiva da Educação Integral, selecionando, inicial e preferencialmente, para a participação no Programa:

- estudantes que apresentam defasagem idade/ano;
- estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos), onde existe maior saída extemporânea de estudantes na transição para a 2ª fase;
- estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão;
- estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência e assim sucessivamente;
- estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família.

A Educação Integral deverá ser implementada, preferencialmente, com a participação de 100 (cem) estudantes no Programa Mais Educação, exceto nas escolas em que o número de estudantes inscritos no Censo Escolar do ano anterior seja inferior a este número.

- o número de estudantes inscritos no Programa (alunado participante) não precisa ser igual ao número de estudantes que constam na tabela do Censo Escolar;
- o número de alunado participante deve estar inscrito no mínimo em 5 atividades., garantindo, assim, que todos os estudantes tenham pelo menos 5 atividades diferentes; e
- é desejável que a escola estabeleça relações entre as atividades do Programa Mais Educação e as atividades curriculares na perspectiva de constituição de um tempo continuum.(MANUAL EDUCAÇÃO INTEGRAL 2011, p. 12

O Programa se propõe primordialmente a sanar o déficit da educação brasileira e não a atender a sua proposta que é trazer para o campo escolar uma educação de qualidade recriada no ensino de diversos saberes que contribuem para a formação do sujeito social e cultural. Desde a sua ementa, traz o caráter de reforço escolar, e melhora dos índices da Educação Básica, pois só atende em prioridade alunos e escolas com problemas educacionais. Neste molde o Programa se apresenta como uma prática educativa que tem por objetivo reforçar o conteúdo do currículo base do turno normal, principalmente relacionado às disciplinas de português e matemática, sendo este mais valorizado do que a inserção de novos saberes no currículo escolar.

Nesse sentido, apreendemos que o detrimento de uma prática para outra, está presente desde a sugestão e implementação do Programa nas escolas, a partir da manutenção das suas praticas descritos pelos sujeitos participantes que narram que as atividades do PME são desenvolvidas a com o intuito da melhora do rendimento escolar do aluno selecionado, de modo que essas atividades não são de livre escolha do aluno e são organizadas estrategicamente para que esse venha ter um melhor rendimento escolar nas disciplinas do currículo base. Assim, não segue a proposta descrita em seu documento de uma educação interdisciplinar, multicultural e saberes diversificado, o que empobrece a finalidade do horário integral nas escolas do PME, como já evidenciado na experiência dos CIEPs, como descrito abaixo de Cavaliere (2002 a) citado por Cavaliere (2007):

Em alguns casos, pode ocorrer um efeito paradoxal causado pela ampliação do tempo. Na experiência dos CIEPs da cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, houve casos em que a jornada integral, empobrecida em sua rotina devido à falta de atividades diversificadas, gerou o efeito contrário ao esperado (CAVALIERE, 2007. P 1019).

Desse modo, as referidas pesquisas confirmam que nem sempre a ampliação da jornada escolar, condiz com uma educação de qualidade ou com uma educação Integral.

2.1. Programa Mais Educação: Critérios de implementação

Quando analisamos os dados referentes ao programa e aos critérios de sua implementação percebemos que é difícil admitir esse modelo como um modelo de educação integral, uma vez que os saberes trabalhados nas oficinas não são incluídos no currículo escolar de todas as escolas e nem de todos os alunos, pois o programa atende apenas às escolas de baixo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e, especificamente, aos alunos de pior rendimento escolar. Ao mesmo tempo, o aluno só participa do programa enquanto possuir algum tipo de dificuldade escolar nas disciplinas avaliadas pelo IDEB – língua natal e matemática, ou por questões de dificuldades de adaptação social que sejam impeditivas ao desenvolvimento escolar do aluno como descrevem os trechos:

Coordenador da Escola A: A questão... dentro do programa agente seguiu. A distorção série-idade, a defasagem de aprendizagem, na aprendizagem.

Oficineiro da Escola D: [...] as crianças terem melhor desempenho na oficina de matemática e português é o que eles precisam muito, então assim, o Mais Educação veio, tem as outras oficinas que eles gostam muito e tem essas disciplinas que é obrigatória (sic), no caso assim que eles não gostam de fazer mais tem que fazer e a gente até fala com eles se não participar de uma certa atividade não vai fazer outra por que se não eles não fazem, e eu acredito que desde o começo agora tem melhorado um pouco o desempenho deles.

Cabe ressaltar que nem sempre os dados estatísticos da aprendizagem obtidos pelas Avaliações de Larga Escala SAEB, SAERJ e outras, ou até mesmo pelos dados levantados pelo IDEB, que não mensuram verdadeiramente as problemáticas do campo pedagógico, ou seja, essas avaliações não são capazes de avaliar as peculiaridades existentes no “chão das escolas” que por estas são avaliadas e que do mesmo modo avaliam o aprendizado dos seus alunos e os componentes pedagógicos aprendidos pelos mesmos, pois apontam primordialmente o resultado obtido e não o processo de aprendizado ao qual é submetido o aluno, da mesma forma que não prevê as consequências do seu fracasso, como descreve o trecho:

Ou seja, pedagogicamente, a avaliação da aprendizagem, na medida em que estiver polarizada pelos exames, não cumprirá a sua função de subsidiar a decisão da melhoria da aprendizagem. (LUCKESI, 2008 p. 25).

Assim, o poder da avaliação tida por esses sistemas segue duas lógicas segundo Perrenoud (1999), noutras palavras, que descreve a contradição que a avaliação assume

perante ao sistema educativo que ora se coloca como um instrumento de articulação da seleção e formação, ora traduz a negação das desigualdades do sistema que não avalia as falhas para a manutenção e sim o mérito por si, o que é evidenciado numa das falas do entrevistado quando perguntado sobre a avaliação feita com os alunos, para a manutenção do Programa e de suas estratégias de aprendizado. Vide trecho:

Coordenador da Escola A: Essa avaliação, é feita o seguinte agente segue a orientação da secretaria que foi, pra fazer um relatório do desempenho dos alunos, até que elas nos deram a liberdade de mexer um pouco, nessa ficha. É, e aí, iisso, aí para saber se... uma coisa bem simples, tipo é, bom regular, ruim, um exemplo.

Segundo Coelho (2008), noutras palavras, a avaliação dos sistemas educacionais vem exercendo o papel do Estado Avaliador, que dispõe das leis para se fazer valer como o sinônimo de equidade da qualidade do ensino Brasileiro. Vide trecho:

Na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), avaliação educacional é tratada de forma associada à qualidade da educação. No art. 206, a “garantia de padrão de qualidade” figura como um dos princípios basilares do ensino. No art.209, a avaliação da qualidade pelo poder público aparece como condição do ensino livre à iniciativa privada. Ao tratar do Plano Nacional de Educação, o art. 214 indica como um dos resultados pretendidos a “melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1988). (COELHO, 2008, p.233).

Seguindo esse processo “avaliar para a melhora”, o Programa Mais Educação atende prioritariamente as escolas avaliadas pelo IDEB primando pela melhora do índice que essas apresentam, assim apresenta-se como modelo da clássica *recuperação* ou *reforço escolar*, do qual só participam aqueles alunos avaliados como sujeitos abaixo da expectativa dos adultos e, no caso, abaixo do esperado pelos programas internacionais de avaliação escolar. Deste modo, quando o aluno supera as necessidades escolares avaliadas pelo programa, ele deixa de participar das atividades do mesmo, ou seja, ele não poderá continuar a receber a então “Educação Integral” constituída por este. Da mesma forma, o critério se estende para os alunos que não possuem nenhuma dificuldade escolar, pois esses não são convidados ou selecionados a participarem das atividades no contra turno por não possuírem as características específicas estipuladas pelo programa, mesmo que seja da sua vontade.

Nesse caminhar, percebemos que essa Educação Integral instituída pelo Programa Mais educação, não é estendida à todos os alunos das escolas participantes do programa, da mesma forma, que as atividades realizadas pelo mesmo não se incluem no currículo regular das escolas que o oferecem, assim não atende à todos.

3. MAIS EDUCAÇÃO, RELAÇÃO DE SABERES E CONCEITO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Outro ponto que aparece com frequência nas entrevistas realizadas nos municípios de Duque de Caxias e Queimados que nos chama a atenção, é quando os entrevistados, são perguntados como conceituam “Educação Integral”, e os mesmos relacionam diretamente este conceito ao Programa Mais Educação, equiparando-os como sinônimos. Observa-se, nos documentos oficiais que apresentam e explicam o programa, que a proposta do governo é que o PME se coloque através da perspectiva de uma educação integral. Entretanto, na análise das falas dos entrevistados encontramos algumas contradições que merecem ser problematizadas, já que em seus relatos, notamos a descrição de, pelo menos, dois níveis ou tipos de aprendizado promovidos para o aluno com sua implementação: 1) aquele realizado no horário regular com as atividades e as disciplinas que integram ou reforcem o currículo escolar tradicional e 2) aquele que acontece em função das atividades desenvolvidas no contra turno, as chamadas *oficinas*, pois essas se distinguem, em suas vozes, quando os entrevistados afirmam que, apesar de terem um bom relacionamento entre si, as únicas atividades que se correlacionam com as disciplinas escolares e que são, na maioria das vezes, mais valorizadas pelos adultos da escola, são o letramento e matemática.

Coordenador Escola A: [...] Esse programa foi estendido às escolas que as crianças estavam com déficit no IDEB. Então, isso, porque eles estão tendo uma correção. Eles não conseguiram atingir a meta do governo, então eles estão tendo essas aulas extras, que ele foi criado (refere-se ao Programa) mais em cima do letramento que é o português e a matemática, justamente para poder fazer essa correção dessa deficiência que eles estão tendo dentro de sala de aula.

Oficineiro Escola A: No começo vinham pouco, mas depois que a gente começou a trocar, colocar as oficinas obrigatórias no primeiro tempo e depois as outras oficinas mais light (sic) no segundo e trabalhar dessa forma: tem que participar de português e matemática pra depois participar de judô que é o que eles gostam, se não, não participam [...].

Coordenador da Escola D: Letramento e matemática. Porque são através dessas oficinas que nós vamos conseguir, tentar diminuir essa deficiência deles (...) em sala de aula.

Oficineiro Escola D: Educação integral é, as crianças fazem um reforço de manhã e a tarde estudar, pra eles ficarem o tempo integral na escola, pra eles aprenderem, pra eles, tirar as crianças da rua, eu acredito que seja isso, pra melhorar o IDEB escolar, reforço.

Professor da Escola D: A oficina de matemática e português, o letramento e a matemática que ajudam na alfabetização, que no meu caso né, é a prioridade.

Em se tratando das oficinas que são realizadas no Programa, os sujeitos entrevistados justificam o valor que dão a elas por promoverem, de certa forma, um *reforço* do currículo tradicional e não apenas sua ampliação através das demais atividades que, embora não sejam rechaçadas, só ganham validade como saberes *recreativos* ou por permitirem uma estratégia que impõe aos alunos a obrigatoriedade de frequência nas oficinas de letramento e matemática, já que para praticarem quaisquer outras atividades eles devem obrigatoriamente participar destas duas últimas citadas. Assim, percebemos que há, em certa medida, uma imposição ao aluno, já que este não pratica as atividades por livre escolha como descreve um dos trechos acima.

Apreendemos que validar um currículo e desvalorizar o outro simbolicamente, contribui para o desmerecimento dos profissionais e práticas destes. Por conseguinte, contribui para a falta de diálogo entre as atividades e profissionais do PME e escolares, o que deveria ser diferente, um currículo complementar o outro, ou seja se fundirem na prática, pois temos a concepção que o currículo se traduz nas relações e essas neste, como descreve o trecho:

O entendimento sobre currículo escolar adquire um novo sentido quando reconhecemos à atitude centralmente produtiva do currículo. Assim, o currículo é percebido como algo que se movimenta e ao se movimentar muda de “cara”. Estas mudanças produzem novos efeitos. Estes efeitos ajudam a construir os alunos e alunas e esta construção se aplica nos diferentes convívios dos diferentes grupos sociais. Estas convivências também terão efeitos sobre outros currículos que terão efeitos sobre outras pessoas. Ou seja: Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz. (SILVA, 1999, p.194).

Cabe salientar, que outra concepção de Educação Integral é exposta nas falas dos entrevistados sobre o PME, é a de uma educação assistencialista, que a partir do horário integral, a escola deverá fazer não somente o papel de instruir, mas de ocupar o aluno em seu tempo ócio, tira-lo da rua e a falta de acompanhamento e afeto da família, como descrevem os trechos:

Professor da Escola A: Ocupa as crianças, os adolescentes com coisas construtivas ,faz com que eles aprendam coisas boas [...] por que na rua, nós sabemos que [...] nas ruas só aprendem coisas ruins.

Oficineiro da Escola B: É na questão do dia inteiro, que você fala? Ah, eu definiria assim, a criança tem, tem mesmo que ter um amparo da escola, até porque ele fica muito solto, né. E a questão do Projeto é uma, uma questão de realidade, porque se a criança, chega em casa e às vezes a mãe não tá, vai ficar na rua, e na rua, vai fazer alguma coisa ligeiramente errada, não tem muita oportunidade na rua. E na escola, ele tá ali, ele vai aprender, ele vai ter uma alimentação, que muitos buscam isso na escola, né. E agente vê... é visível, isso é visível, e questão de carinho até, porque agente muito carinho para as crianças e eles passam carinho pra gente, né.

Coordenador da Escola A [...] Teve alguns casos, assim, meio atípicos, mas agente até que levou em conta, que algumas mães pediram até que... porque trabalham, porque tinham o outro filho que já estava no Projeto, que estavam..., que sabem ler, escrevem, interpretam, mas na questão da ortografia, você sabe que até agente mesmo, agente fica, dá um branco. Então, alguns casos, não muitos, pediram pra participar, e estes foram inseridos, entendeu?

4. RESULTADOS E ANÁLISE DA PESQUISA

Nesse caminhar, a partir das análises dos dados, o ponto que corrobora nosso argumento é de existir uma separação entre a escola como espaço sociocultural e o Programa Mais Educação. O tempo adicional é compreendido, pelos sujeitos envolvidos como algo distinto do projeto da escola: Programa não faz parte da escola. Esse fato é percebido nas relações estabelecidas entre os sujeitos, a exemplo da falta de comunicação e relação entre *professores da escola e oficinairos do PME*, que não estabelecem um diálogo entre as atividades e conteúdos desenvolvidos no horário integral. Segue as falas dos respondentes:

Professora Escola A: O Programa aqui na escola funciona muito bem, é, é bastante organizado, e assim pra gente, pra gente como professor de sala de aula, não mudou muito, não mudou nada, assim, na estrutura da escola. Agente continua na nossa sala, agente sabe que está acontecendo aqui em baixo o Mais Educação, mas é como se não tivesse. Dentro da sala, não atrapalha em nada, num, não atrapalha a nossa aula. Entendeu?

Oficineiro da Escola A: Eu acho que é... ah... é... é... ah... a assim, assim, assim aceitável, acho que é uma relação boa, não tanto porque agente não tem tanto contato[...].

Professora Escola B: Bom, conhecer...Conheço por que acontece aqui, agora a fundo eu não conheço por que não é passado tudo pra gente, é um programa de apoio pra gente mesmo, né? Só que nós não temos total conhecimento de todas as oficinas que acontecem e como acontece.

Oficineiro da Escola B: Então, o ambiente escolar agente não tem o que reclamar, professor da escola agente não tem contato. Eu acho assim poderia ter uma parceria com o professor da escola, podia ter... Tipo chegar pra gente, não poxa, eu vou trabalhar isso... Então eu posso ir lá? Eu trabalharia com jogos ou a matéria que eles estaria trabalhando.

Professora Escola D: Não muito, pois é no horário que estamos em sala de aula, aí os alunos da tarde vem de manhã e os da manhã vão á tarde, então agente fica já dentro da sala, então não tem como interagir não.

Na contramão, seguem as tabelas abaixo de um total 112 alunos respondentes, de turmas multisseriadas e idades diversificadas das quatro instituições: Escolas A, B, C e D, realizada a partir dos questionários⁸ que revela que a comunicação dos mesmos com os

⁸ Tabulações obtidas por meio das análises dos dados a partir do questionário aplicado aos alunos do PME nas escolas pesquisadas : A, B, C e D, pelo Projeto de extensão “Universidade, Sujeitos e Saberes em tempos de educação integral”, iniciou em junho de 2010 e teve o seu término em 2011, sob a coordenação das Professoras Cinthia Monteiro de Araújo e Andréa Penteado.

sujeitos escolares acontece, embora não de modo sistemático, como se depreende da fala dos professores, dosicineiros e dos próprios estudantes, como se percebe na tabela posterior:

Você conversa com os professores sobre as atividades que você faz nas oficinas?

Muito	Às vezes	Pouco	Nunca	N/R
74%	22%	30%	7%	4%
22	6	8	2	1

Quadro 2 – Relação entre os sujeitos, saberes e atividades do programa⁹

Você conversa com os professores da oficina sobre as atividades que você faz na escola?

Muito	Às vezes	Pouco	Nunca	N/R
33%	66%	19%	11%	7%
9	18	5	3	2

Quadro 3 – Relação entre as práticas do PME, as práticas escolares¹⁰

Tendo em vista que a comunicação que os discentes estabelecem entre os *professores* e os *oficineiros* são compreendidos em dois diferentes aspectos: o primeiro, reconhecendo a não interação dos adultos escolares durante as suas atividades na escola e oficina e o segundo, na contramão, denunciando que as crianças citam o que fazem nas aulas do turno regular aos *oficineiros* e *professores*. Entendemos que embora os alunos do PME dialoguem com os *professores* e *oficineiros*, sobre as atividades e disciplinas escolares, estas se apresentam na escola como atividades distintas, construindo deste modo ações autônomas de ensino; atividades aleatórias que desvirtuam o sentido do Programa Mais Educação e colocam em

⁹ Quadro transcrito a partir das análises das respostas sobre a relação entre os sujeitos, saberes e atividades do programa, obtidas por meio dos questionários aplicados aos alunos das escolas pesquisadas A, B, C e D, pelo Projeto de extensão “Universidade, Sujeitos e Saberes em tempos de educação integral.”

¹⁰ Quadro transcrito a partir das análises das respostas sobre a relação entre as práticas do PME e as práticas escolares, obtidas por meio dos questionários aplicados aos alunos das escolas pesquisadas: A, B, C e D, pelo Projeto de extensão “Universidade, Sujeitos e Saberes em tempos de educação integral.”

dúvida a sua proposta de atuação. De todo modo, é perceptível que os estudantes compreendem o sentido pedagógico mais amplo das oficinas. Vide tabela em resposta a questão:

Você acha que as atividades que você realiza nas oficinas servem para outras atividades que você realiza na sua vida?

Muito	Às vezes	Pouco	Nunca	N/R
84%	11%	15%	0%	7%
28	3	4	0	2

Quadro 4 – Relação entre saberes cotidiano e atividades do programa¹¹

De acordo com a questão: Você acha que as atividades que você realiza fora da escola servem para as oficinas? Os alunos do PME responderam:

Muito	Às vezes	Pouco	Nunca	N/R
67%	19%	30%	15%	7%
18	5	8	4	2

Quadro 5 – Validade dos saberes e atividades do programa¹²

Com base na relação que os *alunos* estabelecem com os *oficineiros*, identificamos que as atividades que são realizadas nas oficinas e as atividades que os alunos realizam externamente, são complementares às suas práticas cotidianas, atividades que visam melhorar o rendimento escolar.

¹¹ Quadro transcrito a partir das análises das respostas sobre a relação entre os saberes cotidianos e atividades do PME, obtidas por meio dos questionários aplicados aos alunos das escolas pesquisadas: A, B, C e D, pelo Projeto de extensão “Universidade, Sujeitos e Saberes em tempos de educação integral.”

¹² Quadro transcrito a partir das análises das respostas sobre a validade dos saberes e atividades do PME, obtidas por meio dos questionários aplicados aos alunos das escolas pesquisadas: A, B, C e D, pelo Projeto de extensão “Universidade, Sujeitos e Saberes em tempos de educação integral.”

Dessa forma, quando perguntados o que mais gostam de fazer na escola e o que mais aprendem na escola, as respostas hierarquizam as atividades do programa e do turno regular em dois diferentes níveis, haja vista que o que aprendem no PME, tem uma utilização prática para atuarem na sociedade, embora evidenciamos partir das falas dos adultos, que a hierarquia segundo eles parte das disciplinas do currículo regular : Português e matemática despertando nos discentes um maior interesse nos trabalhos do Programa Mais Educação.

Em outro momento, quando buscamos nas entrevistas respostas acerca do funcionamento do PME e relacionamento entre *coordenadores, professores e oficinairos*, analisamos que não há uma uniformidade nas respostas, e estas variam de acordo com a categoria dos respondentes e/ou das escolas em que atuam. Ao mesmo tempo, salientam de que poderia haver um trabalho integrado entre os próprios educadores que permitisse melhor aproveitamento das atividades do PME, disciplinas do currículo escolar e relações entre os profissionais, ou seja, uma integração entre o Programa e a escola, pois segundo as falas dos entrevistados, alguns desses, não sabem o que acontece no PME ou/ na sala de aula. Segue os trechos:

Oficineiro da Escola A: Eu acho que é... ah... é... é... ah... a assim, assim, assim aceitável, acho que é uma relação boa, não tanto porque agente não tem tanto contato, [...]

Professor da Escola B: Isso...eu acho que foi assim. Falta interesse... Até pelos colegas de trabalho, acho que eles pensam que a gente atrapalha.

Oficineiro da Escola B: Como você acha então que seria essa educação integral de uma forma que funcionasse? *Resp.:* Se houvesse assim mais.. mais participação, assim dos colegas... ajudar, a única palavra que eu poderia... Integração.

Professor da Escola C: Eu acompanho. Participo... Assim, indiretamente.[...] Indiretamente, acompanhando os alunos na sala.

Professor da Escola D: Não muito, pois é no horário que estamos em sala de aula, aí os alunos da tarde vem de manhã e os da manhã vão á tarde, então agente fica já dentro da sala, então não tem como interagir não.

Essa questão nos aponta a fragilidade da concepção de educação integral utilizada no programa, pois como descrito acima, numa das vozes do entrevistado o Mais Educação não é compreendido pelos sujeitos da escola como sua parte integrante, tanto no que diz respeito a seu espaço físico, quanto à sua concepção de socialização entre o corpo docente e os *oficineiros*. Assim, para os *adultos escolares e alunos* existem dois espaços simbólicos que se

encontram em determinados momentos, mas não se relacionam efetivamente, o da escola do turno regular e o do programa no contra turno. Essa questão gera tanta tensão nas escolas que algumas pessoas se referem aos alunos do programa como “aqueles alunos do Programa Mais Educação” não os reconhecendo como alunos de uma mesma escola.

Constatamos que ao analisarmos as práticas e relações entre os saberes escolares já instituídos no currículo de base e as atividades do PME postas no campo escolar perceberam a dicotomia de ambos nas suas excussões, onde saberes se colocam em detrimento a outros e validam ou são desprestigiados em face destes. Visto que todos os saberes dispostos no chão da escola e fora desta, são validos para a formação do sujeito e aquisição do conhecimento de acordo com o espaço e necessidade que se colocam na sociedade, como descreve o trecho supracitado:

Mas o papel da epistemologia não se resume à discussão da validade epistemológica dos saberes, mas possibilidade de introduzir uma nova forma de compreender e questionar o conhecimento, internamente, na sua própria forma de se constituir. Assim a epistemologia contribui diretamente para a definição dos diferentes saberes sociais e de suas relações. (MONTEIRO, 2003, p. 19)

Segundo Monteiro (2003, p.19), noutras palavras entende-se que a hierarquia dos saberes e a sua validade constituída no espaço escolar são heranças históricas e culturais de uma sociedade que valorizam os saberes científicos enquanto minimizam os saberes práticos cotidianos. Assim, dispomos do pensar as que as atividades do PME se colocam em detrimento a outras dentro do campo educacional por vários motivos como, o não incluir das suas práticas no currículo regular, a distinção do programa, espaço escolar e profissionais, a hierarquia dos saberes eleitos como essenciais para a formação do individuo pelos próprios sujeitos envolvidos na prática do PME, que validam saberes em detrimento de outros, pelo requisito do PME, que coloca como regra participar de uma atividade se fizer outra pré-estabelecida pelo programa, dentre outras causas e peculiaridades existentes em meio as práticas escolares e atividades do PME.

Sabemos que na vida do sujeito, os saberes científicos, práticos e cotidianos se fundem para uma boa formação, como prima a proposta documental do programa. Mas como evidenciamos, na prática do PME no espaço escolar, ela se perde devido às contradições encontradas nas condições de manutenção e permanência dos alunos no mesmo e a dicotomia dos espaços que se inicia na, relação entre os saberes escolares e o do PME e se estende na

relação entre os profissionais, ou seja, nas falas dos profissionais, estes não reconhecem o PME como parte da escola e esta por sua vez, reconhece o Programa como uma ferramenta de apoio às suas práticas já existentes ou para sanar as suas demandas educacionais, visto que o mesmo assume o caráter de reforço escolar e não de uma ampliação do currículo escolar com atividades no contra turno. A questão que fica é: como promover educação integral com essa fronteira existente?

Propostas para mudanças:

Apesar de constataremos uma possível falha nas estratégias de uma política pública educacional prevista para a melhora do ensino brasileiro a partir do Programa Mais Educação, no que tange o sentido de ampliar os saberes escolares, como traz a proposta documental do PME, que dialoga sobre a inclusão de saberes diversificado no currículo escolar como: esportes, cultura, arte e outros. Percebemos a partir desta pesquisa, que a sua proposta precisa ser revista em suas práticas no espaço escolar. Precisam ser feitas novas reflexões e elaboradas novas propostas que fomentem incluir novos saberes no currículo escolar e não apenas levar para escolas atividades que pertençam a um currículo à parte como nos moldes em que este se apresenta hoje.

Outro ponto referente à implementação do PME de extrema relevância, seria desconstruir a imagem de dicotomia produzida no campo educacional entre os saberes das oficinas e as disciplinas escolares. De modo a construir estratégias que integrem esses saberes valorizando cada um de acordo com a sua proposta. Assim trazer à tona a premissa de uma Educação Integral que promova aquisição de diferentes aprendizados ao aluno na ampliação da jornada escolar.

Percebemos a partir dos relatos dos entrevistados das instituições: A, B, C e D que o distanciamento entre os adultos escolares (*professores coordenadores eicineiros*) e das suas práticas cotidianas nesse espaço, são alguns dos problemas encontrados na manutenção do PME, acreditamos que criando melhores condições de trabalho para esses profissionais com materiais e espaço adequado para serem realizadas as atividades e reuniões, onde estes possam dialogar sobre as suas práticas. Isso iria estreitar as relações entre ambos e favorecer a integração dos saberes.

Entendemos que para o PME se apresentar como educação integral, este deve ser estendido à todos os alunos das unidades escolares contempladas pelo mesmo. Por que é imprescindível para a sua manutenção que os critérios de seleção dos alunos sejam reavaliados e que o Programa atenda a todos os alunos das escolas atendidas e não uma parcela destas. Somente assim entendemos que a proposta da Educação Integral instituída no programa será atendida.

5. CONCLUSÃO

Na construção deste trabalho monográfico constatamos que a desde o séc. XX convivemos com a proposta de uma Educação Integral emancipadora, que segundo Freire (2005), traz a consideração do conhecimento como possibilidade de superação de relações verticais e de modelos mecânicos de análise da realidade social e busca a implantação de novas propostas que indiquem esperança e a necessidade de mudança, na busca de uma emancipação social, ou seja, que pela educação, o indivíduo pudesse adquirir saberes que o preparasse para a vida.

E evidenciamos que somente a partir dos anos 1980, surgiu uma progressiva implantação de propostas que traduziam uma educação de qualidade. Nesse sentido, temos a ampliação do tempo escolar do aluno, com a experiência dos CIEPs e PROFIC que descrevem esse período e tiveram a sua importância, embora não tenham conseguido se desenvolver de acordo com as suas estratégias e atividades para a ampliação da jornada escolar. Junto a essas perspectivas, surge no início dos anos de 1990 os mecanismos de aferição da qualidade da Educação, que buscam avaliar o desempenho dos alunos e dados quantitativos sobre a educação por meio de testes padronizados. Embora verificassem nestas avaliações certas impossibilidades e dificuldades em mensurar características importantes, e que não são mensuráveis, como a diversidade das escolas e dos sistemas de ensino e a dificuldade de identificação de fatores associados ao desempenho escolar.

Assim, surge o IDEB como mais uma ferramenta criada com o propósito de regular a qualidade do ensino no país, para auxiliar e traçar metas para a melhora da qualidade do ensino brasileiro. Associado a este, ressurgiu novamente em 2007, a proposta de Educação Integral com o PME. Este que apresenta como uma de suas expectativas, uma formação ampla ao sujeito com a inclusão de novos saberes no espaço escolar, por meio de oficinas realizadas no contra turno do horário integral escolar sob a estratégia de articulação do governo, escola e sociedade, como rege o seu documento.

O Programa Mais Educação, o objeto de estudo desse trabalho como já foi explicitado, pertence ao plano de metas para a Educação Básica instituído do PNE 2010 que prevê a ampliação da jornada escolar para mais de 7 horas aula. O PME também dialoga com o IDEB quando dispõe em seu documento contemplar primordialmente as escolas que apresentem um baixo índice de rendimento escolar.

Perante algumas situações presenciadas ao tomar contato com outro Programa de Educação Integral e posteriormente com o PME, numa pesquisa realizada na FE- UFRJ, ao participar do Projeto⁴ já citado sobre o PME, embora a pesquisa do mesmo estivesse voltada primordialmente para a relação entre os saberes, algumas questões surgiram, tais como: Podemos entender o Mais Educação por educação integral? Qual o conceito de educação integral apresentado no Programa? As propostas e finalidades educacionais presentes na implementação do Programa Mais-Educação realmente acontecem no espaço escolar? Por que surgem indagações sobre o conceito de educação integral proposto no documento do Programa em face às práticas desse no campo educacional? Quais imbricações presentes na teoria e prática deste? Assim, ao longo do estudo, foram surgindo possíveis respostas a essas questões, o que nos levou a fazer reflexões sobre o verdadeiro caráter do programa exposto nas escolas, de como ele se apresenta e como funciona. Assim, ao participar dessa pesquisa de grupo, esta me motivou a pesquisar sobre o PME e a partir das evidências encontradas no campo, analisá-lo segundo as minhas indagações e perspectivas, o que passou a ser a minha pesquisa pessoal.

Este estudo monográfico procurou investigar o PME e articular todas as evidências encontradas no campo a partir das observações indiretas sobre o cenário escolar e atividades do PME, entrevistas semiestruturadas realizadas com os adultos escolares (*professores, coordenadores e oficinairos*) por meio de um roteiro pré-estabelecido, mas aberto a comentários dos participantes e respostas desses a outras questões que surgissem no decorrer da entrevistas e questionários realizados com os alunos participantes do PME, que continham perguntas direcionadas a realização das práticas do Programa e da aceitação do mesmo pelos alunos, para dar respostas as indagações que surgiram sobre o objeto.

O trabalho de campo analisou as concepções sobre o PME nas Escolas A, B, C e D, localizadas na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, embora o objetivo preliminar da pesquisa base, fosse analisar um maior número de escolas , mas somente em quatro os dados

foram coletados devidamente, sendo: três escolas no município de Duque de Caxias e uma escola no município de Queimados. Nessas foram analisados os instrumentos de pesquisa já revelados, as percepções, sentimentos e relações dos sujeitos envolvidos com o PME.

Diante do que foi exposto até aqui consideramos por meio do levantamento dos dados, análise dos documentos e auxílio dos aportes teóricos utilizados, que a pesquisa realizada nas instituições de ensino evidenciadas, atingiu às expectativas do grupo e a minha expectativa pessoal, pois a mesma se constituiu no objeto deste trabalho. Desse modo, buscou-se compreender como os participantes do programa: professores, coordenadores, alunos e oficinairos, conceituavam e recepcionavam as oficinas do Programa Mais Educação.

Ao longo do estudo pode-se observar a partir das análises dos dados, que a concepção de Educação Integral por meio do PME e fala dos entrevistados, assume vários conceitos. Dentre esses estão o de uma educação assistencialista, que retira as crianças da rua, protege do perigo e ocupa o seu tempo ócio; o de uma educação opressora, pois o aluno participante é induzido a participar de atividades que não são de sua escolha; cuidadora, quando substitui o amparo da família, que por variados motivos não tem como ficar com a criança em casa; o de recreação, quando a aquisição de novos saberes e atividades culturais do PME são concebidas pelos participantes como atividades complementares e não essenciais a formação; por fim, pelas observações e pelas respostas contidas nos questionários, é possível perceber a concepção de reforço escolar, quando as atividades do programa são mascaradas por meio das atividades do mesmo para reforçar as disciplinas de Português e Matemática do currículo regular.

Para além dos seus objetivos e requisitos, o Programa traz como proposta a expectativa de uma Educação Integral, o que problematizamos neste trabalho, por entender que nos moldes em que este está disposto em suas práticas no “chão da escola”, nos torna difícil aceitá-lo como proposta de Educação Integral.

O resultado desse estudo evidencia a característica do Programa Mais Educação como reforço escolar e a não inserção e a valorização de novos saberes no currículo das escolas, pois em suas práticas cotidianas hierarquizam os saberes do currículo base, tendo as atividades do PME em detrimento às disciplinas escolares. Nesse contexto, percebemos que somente os alunos com baixo rendimento escolar participavam do mesmo, legitimando a prática do reforço escolar. As evidências mostraram um modelo totalmente desarticulado do

que é ensinado na sala de aula, não atendendo e desenvolver um projeto que agregue as reais necessidades do aluno, em se tratando do conteúdo da sala de aula, atividades do PME e a proposta de uma educação integradora.

Dessa forma, torna-se necessário um replanejamento da prática junto à proposta do Programa, com maiores investimentos financeiros e novas estratégias de atendimento e abordagem, pois é necessário valorizar os saberes instituídos pelo próprio Programa, visto que na prática esses se colocam desvinculados das disciplinas escolares. Torna-se necessário enfatizar, a integração tanto dos conteúdos programáticos, como das unidades temáticas, o desenvolvimento e a aproximação como o planejamento dos conteúdos dos *oficineiros e dos professores*.

Acreditamos que este estudo não contemple toda a realidade brasileira à respeito dos conceitos levantados sobre o PME explicitados aqui, mas evidencia a partir dos dados levantados nas diferentes escolas pesquisadas, que há uma falha evidente do Programa no diálogo entre as suas propostas documentais e objetivos e práticas destas no espaço escolar. Percebemos por meio dos dados levantados, que ambas se contradizem.

Consideramos que a Educação Integral deve ser repensada de modo a atingir o conjunto, à todos alunos e, se possível, todas as escolas brasileiras, já que a ampliação da jornada escolar é uma realidade em construção na educação brasileira, deve ser contemplada com equidade e qualidade, pois não basta incluir novas atividades no contra turno das escolas, se essas não são planejadas para a ampliação dos saberes dos alunos e não dialogam com as já existentes nesse espaço, como evidenciamos. Entendemos que uma Educação Integral deve ser integradora, onde os saberes dialoguem entre si e contemplem um aprendizado de qualidade para o aluno.

Compreendemos, que um maior número de pesquisas no âmbito de políticas públicas educacionais que pesquisem sobre a ampliação da jornada escolar e abordem esse tema, auxiliarão a novas reflexões e a novos planejamentos que busquem uma nova perspectiva de “Educação Integral” para a educação brasileira.

REFERÊNCIAS

BASTOS, D., SOUZA M., NASCIMENTO, S. **Monografia ao alcance de todos**. Rio de Janeiro: Novas direções, 2002.

BRIZA, Lucita: Anísio Teixeira: O educador propôs e executou medidas para democratizar o ensino brasileiro e defendeu a experiência do aluno como base do aprendizado. Jul. 2007 Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/anisio-teixeira-306977.shtml> www.fn.de.gov.br/.../31-consultas?...pddeeducacao-integral > acesso em 10 dez. 2013.

CANEN, Ana. **Metodologia da Pesquisa: abordagem qualitativa**, Coleção Veredas, módulo 4, V.I, pp.215-240. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2003.

_____. **Notas de aula do curso de Pedagogia**, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 09/04/2013.

CAVALIERE, A. M. **Educação integral: Uma nova Identidade para a Escola Brasileira**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

_____, A. M. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial p. 1015-1035, out. 2007.

_____, A. M. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral**. In: Em aberto, Brasília, Inep, v.22, n.80, p.51-64, 2009.

COELHO, Maria Inês de Matos. **Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil* aprendizagens e desafios**, jun. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a05.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

CORDEIRO, F.M. Anísio Teixeira, **uma "visão" do futuro**. Estud. av. vol.15 no.42 São Paulo May/Aug. 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

PAULA, Estela. **Educação Integral: Concepções e Experiências no Brasil Rio de Janeiro**. NEEPHI. Disponível em <<http://educacaointegral.wordpress.com/2010/05/25/historia-comparada-e-educacao-integral-possibilidades/>>. Acesso em: 26 fev. 2014.

PERRENOUD, Philippe. A avaliação entre duas lógicas. In _____. **Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999, p 9-18.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- 2001-2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>> Acesso em: 19 mar. 2014.

GONDENBERG, Mirian. **A Arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais** / Mirian Goldenberg-8ª edição- Rio de Janeiro: Record, 2004.

LUDORF, Silvia M.A. **Metodologia da Pesquisa: do projeto à monografia**. Shape, 2004.

LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da Aprendizagem Escolar: apontamentos sobre a pedagogia do exame. In: _____. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 2003 p 17-26.

Manual da Educação Integral / PDDE – 2011 – FND.- Disponível em: <www.fnde.gov.br/.../31-consultas?...pddeeducacao-integral>. Acesso em: 27 fev. 2014.

MONTEIRO, A. M. **A História ensinada: algumas configurações do saber escolar**. In: Historia & Ensino, vol 09. Londrina: Ed UEL, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa., Subjectividade, cidadania e emancipação. In: _____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa, FILHO, Naomar de Almeida. **A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova**. Coimbra, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: **uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo e identidade social: territórios contestados**. In: _____. Tomaz Tadeu. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p.190-207.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Sistema de Bibliotecas e Informação. Manual para elaboração e normalização de trabalhos de conclusão de curso. 3ed., In: _____. **Série Manuais de procedimentos**. Rio de Janeiro: SiBi, 2011.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**; trad. Daniel Grassi. 2.ed. Porto alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE



COORDENADOR DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

I. PERGUNTAS DE IDENTIFICAÇÃO

- Qual seu nome? Qual sua formação e quanto tempo de formado?
- Qual a sua função na escola? Há quanto tempo você exerce essa função?

II. PERGUNTAS DE IDENTIFICAÇÃO

- Como você definiria “educação integral?”
- Como você vê o programa Mais Educação?

III. PERGUNTAS ESPECÍFICAS – SUJEITOS E SABERES

- Quais são as oficinas oferecidas no âmbito do programa? Quais foram os critérios de seleção destas oficinas?
- Qual foi o critério de seleção dos monitores/oficineiros?
- Quantos monitores/oficineiros atuam no programa e com quais formações?
- Onde acontecem as atividades/oficinas?
- Qual foi o critério de seleção dos alunos participantes do programa?
- Como é a frequência dos alunos nas atividades/oficinas?

IV. PERGUNTAS ESPECÍFICAS – ARTICULAÇÃO ENTRE OS SABERES

- Você acha que alguma atividade/oficina chama mais atenção dos alunos? Qual? E por quê?
- Você acha que alguma atividade/oficina é mais importante? Por quê?
- Como é a relação dos monitores/oficineiros com os alunos?
- Os saberes dos alunos são aproveitados na atividade/ oficina?
- Como é a sua relação com os monitores/oficineiros?
- Há algum tipo de planejamento/avaliação das atividades/oficinas?
- Você identifica algum tipo dificuldade no desenvolvimento do programa?
- Como é a relação da gestão da escola com o programa?

V. PERGUNTAS DE ENCERRAMENTO

- Você acredita que o programa tem oferecido alguma contribuição para os alunos? E para a escola? Para comunidade? Quais?
- Você gostaria de acrescentar algo?



PROFESSOR/A

VI. PERGUNTAS DE IDENTIFICAÇÃO

- Qual seu nome? Qual sua formação e qual o tempo de formado?
- Qual a sua função na escola? Há quanto tempo você exerce essa função?

VII. PERGUNTAS DE IDENTIFICAÇÃO

- Como você definiria “educação integral”?
- Como você conhece o Programa Mais Educação? Qual a sua opinião a respeito?

VIII. PERGUNTAS ESPECÍFICAS – SUJEITOS E SABERES

- Como você vê a realização das atividades desse programa aqui na escola? Você acha o programa adequado? Se não acha, quais sugestões propõe?
- Você considera os temas abordados nas atividades/oficinas relevantes para a formação do aluno?
- Em sua opinião, qual a atividade/oficina que pode contribuir mais para a formação dos alunos?
- Você sugeriria outra atividade/oficina?

IX. PERGUNTAS ESPECÍFICAS – ARTICULAÇÃO ENTRE OS SABERES

- Os professores da escola participam do programa? (Se sim: Como? Se não: Por quê?)
- Como os saberes mobilizados nas atividades/oficinas do projeto se relacionam com a vida escolar do aluno?
- Você acha que as oficinas desenvolvidas estão relacionadas com o cotidiano dos alunos?
- Você se relaciona com os monitores/oficineiros que circulam na escola?

X. PERGUNTAS DE ENCERRAMENTO

- Você acha que o programa tem oferecido alguma contribuição para os alunos? E para a escola? Para comunidade? Quais?
- Você gostaria de acrescentar algo?



MONITORES/OFICINEIROS

XI. PERGUNTAS DE IDENTIFICAÇÃO

- Qual seu nome? Qual sua formação e qual o tempo de formado?
- Qual a sua função na escola? Há quanto tempo você exerce essa função?

XII. PERGUNTAS DE IDENTIFICAÇÃO

- Como você definiria “educação integral”?
- Como você vê o programa Mais Educação?

XIII. PERGUNTAS ESPECÍFICAS – SUJEITOS E SABERES

- Como esta organizada a sua atividade/oficina? Como você seleciona os conteúdos das oficinas?
- Como é a frequência e a participação dos alunos na sua atividade/oficina?
- Você acha que os temas das oficinas são relevantes para a formação dos alunos? E estão inseridos na realidade deles?
- Você encontra alguma dificuldade no desenvolvimento da sua atividade/oficina?

XIV. PERGUNTAS ESPECÍFICAS – ARTICULAÇÃO ENTRE OS SABERES

- Como você descreveria a sua relação com os alunos?
- Como você avalia o aproveitamento dos alunos na sua oficina?
- Você acha que alguma oficina tem mais destaque do que outras? Por que?
- Como é a sua relação com a coordenação do programa?
- Como é a sua relação com os professores da escola? E com o ambiente escolar?
- Você acha que essa vivência no espaço escolar pode contribuir para a sua formação pessoal e profissional?

XV. PERGUNTAS DE ENCERRAMENTO

- Você acha que o programa tem oferecido alguma contribuição para os alunos? E para a escola? Para comunidade? Quais?
- Você gostaria de acrescentar algo?



ALUNOS

XVI. Você conversa como os outros professores sobre as atividades que você faz nas oficinas?

() muito () às vezes () pouco () nunca

XVII. Você conversa com os professores da oficina sobre as atividades que você faz na escola?

() muito () às vezes () pouco () nunca

XVIII. Você acha que as atividades que você realiza nas oficinas servem para outras atividades que você realiza na sua vida?

() muito () às vezes () pouco () nunca

XIX. Você acha que as atividades que você realiza fora da escola servem para as oficinas?

() muito () às vezes () pouco () nunca

XX. Podemos aprender as coisas em qualquer lugar. Em quais lugares você aprende mais?

1º. _____

2º. _____

3º. _____

XXI. Quais são as coisas mais legais que você aprende na escola?

1º. _____

2º. _____

3º. _____

